



SOCIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN. NUEVAS Y VIEJAS FORMAS EN LA Tensión FAMILIA-ESCUELA

ALEJANDRO J. M. CARELLI (*)

Instituto de Investigaciones Socioeconómicas – Facultad de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de San Juan. San Juan. Argentina.

RESUMEN

El presente artículo se enfoca en las transformaciones ocurridas en los últimos veinte años en nuestro país en relación a la tensión, siempre existente, entre escuela y familia. Para acercarnos al objeto de estudio, la dimensión histórica aporta profundidad comparativa al permitirnos entender diferentes etapas histórico-sociales con sus respectivos particularismos y lógicas, tanto escolares como sociales.

Es intención de este artículo, poner en discusión las transformaciones de las funciones educativas que se estarían produciendo en Argentina al asimilar los nuevos modelos educativos con procesos de larga duración. Al tiempo que se destacan las diferencias sustanciales entre las posiciones de los agentes en la red de interdependencias con los modos de recepción y convivencia de los procesos socializantes institucionalmente reglados, y la incidencia de éstos en direcciones de transformación o mantenimiento de la estructura y dinámica social.

Las consecuencias sociales de las transformaciones educativas se caracterizan por la auto-reproducción de las carencias y la indefinición de las estructuras, tanto sociales como de la personalidad, en sectores sociales que desempeñan funciones en la periferia del entramado social en períodos de larga duración. Es necesario destacar que estos sectores, si bien son periféricos por sus funciones, en estas latitudes son cuantitativamente mayoritarios. La explicación del fenómeno queda moldeada con el concepto de “*trayectorias educativas circulares*”, manifestación de un factor regresivo o, al menos conservador, como característica distintiva del vernáculo y contemporáneo proceso civilizatorio argentino.

PALABRAS CLAVES: EDUCACIÓN – TRANSFORMACIÓN – FAMILIA - CIRCULARIDAD

(*) Docente-Investigador UNSJ-FACSO. Correo electrónico: josemacarelli@hotmail.com.

EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS AND SOCIAL POSITION. OLD AND NEW WAYS IN THE RELATIONSHIP OF TENSION FAMILY-SCHOOL. ABSTRACT

This article focuses on the changes of the last decades in relation to the tension always exists between school and family in our country. To approach the object of study, the historic dimension brings depth comparative because it allows us to understand different historical-social stages with their particularities and logic, both school and social.

The article wants to call into question the new educational functions that are producing in Argentina to assimilate new educative models with long-running processes. I also think that there are difference between, the positions of the agents in the network of interdependencies with reception modes and coexistence of socialist process, and the incidence of them in directions of transformation or maintenance of the structure and social dynamic.

The social consequences of educational transformations are known by the self-reproduction of gaps and incompleteness of the structures, both social like the personality in social sectors serving on the periphery of the social plot in the long-term periods. It's necessary noted that these sectors, although they are peripherals for their functions in these latitudes are quantitatively major. The explanation of the freak is molded with the concept of "educational and circular paths", expression of a regressive factor or, at least conservative, like distinctive skill of the vernacular and contemporary argentine civilizing process.

KEYWORD: EDUCATION - TRANSFORMATION - FAMILY - CIRCULARITY

INTRODUCCIÓN

Sucede con frecuencia en las Ciencias Sociales que ciertos conceptos o tópicos de investigación reciben una cantidad de tratamientos en un periodo determinado y ello prefigura una morfología, sobre la temática, de alguna manera definida. En los últimos veinte años el campo educativo argentino fue testigo de un debate, con pocas voces disonantes, que culminó con transformaciones radicales en lo referente a las nuevas funciones y espacios que se incorporaban en la relación entre familia y escuela.

El artículo plantea, como primer objetivo, analizar las transformaciones acontecidas en las últimas décadas en relación a la tensión¹, siempre existente, entre escuela y familia en nuestro país. Para acercarnos al objeto de estudio la dimensión histórica aporta profundidad comparativa al permitir entender diferentes etapas histórico-sociales con sus respectivos particularismos y lógicas, tanto escolares como sociales.

Un segundo objetivo busca indagar y describir las transformaciones de las lógicas educativas acontecidas en paralelo con las formas y re-formas legislativas en diferentes periodos históricos, como escenario en el cual discurre parte de la dinámica del proceso civilizatorio argentino. Así, el trabajo se enfocará en una variable específica: la capacidad/incapacidad de nuestra sociedad para construir una red de interdependencias complejas, es decir, de plasmar una

definición que diferencie e interrelacione funciones en los diferentes grupos sociales en procesos de larga duración. Con lo expuesto, se intentará mostrar los cambios acontecidos en el campo educativo y la articulación de éstos como parte de un proceso social más extenso y complejo.

Todo análisis que pretenda indagar de manera relacional dos variables como son escuela y familia, corre el riesgo de hundirse en la vasta bibliografía existente que compone esta tensión sin encontrar intersticio relevante que contribuya al proceso del conocimiento. La mirada dirigida en comprender la dinámica que articula los procesos educativos con aquello que la sociología se ha empeñado en denominar genéricamente como “socialización”, conlleva puntuales discusiones y tomas de posición teórica con el objetivo de encauzar una problemática que, por expresa e históricamente analizada en el campo sociológico, carga de tintes naturalizantes, y por lo mismo, definitorios.

Si bien este artículo elude tratar la tensión entre escuela y familia desde la amplia noción de socialización, comparte espacios como dimensión relevante en esa gran categoría construida por la bibliografía mayoritariamente sociológica. Por lo expresado, redimensionar su historia con las complejidades que van aportando las transformaciones de las diferentes disciplinas sociales adopta el nivel de necesario.

En las ciencias sociales uno de los obstáculos principales de cualquier temática es asumirla como definida y cerrada; la mirada histórica nos permite inducir que los

¹ Según el diccionario de la Real Academia Española por tensión se puede entender: estado de un cuerpo sometido a la acción de fuerzas opuestas que lo atraen. En este caso el cuerpo en cuestión es el niño/joven que está cursando un proceso de socialización complejo marcado por la modernidad.

posicionamientos frente a la totalidad de los fenómenos sociales presenta una única constante: la relatividad histórico-social de su construcción y significado.

Es en el juego de la tensión entre individuo-sociedad que es posible situar la trama central donde se desarrolla el comúnmente denominado proceso de socialización, momento definitorio y re-posicionante del nuevo agente en la estructura social. Es justamente en el proceso de socialización en el cual el nuevo agente toma contacto, y mediante una inmersión no consciente, ni menos buscada pero inevitable, adopta los códigos, herramientas y puntos de vista que lo acompañarán por el resto de su tiempo vital. El proceso mencionado es propio de la condición humana; lo que introduce un factor adicional, es la característica que adoptan las sociedades modernas al modificar siglos y hasta milenios de lo que los sociólogos consideramos “socialización”.

Incorporar el proceso al análisis nos permite comprender los significados de las etapas específicas, al tiempo que despeja las turbulencias “creadoras” de las miradas ingenuas sobre los fenómenos sociales que pretenden fijar una fecha fundacional para el rastreo de procesos sin creación (Elias, 1994). Así, independientemente de la temática específica que enfoquemos, existe una dimensión medular en la dinámica de la historia humana: la socialización, o bien, desde el prisma intencionado del investigador, de las diversas formas que adopta en el transcurso de la historia y sus culturas.

El paso que se produce desde las sociedades denominadas primitivas, cuya característica es una estructura socializante básica-

mente familiar (grupo primario), a formas sociales con mayores grados de organización y diversidad, significa una ruptura con grafías del pasado y la delimitación de, al menos, dos etapas definidas precisamente a partir de esta transformación.

En este sentido, en los últimos siglos emerge la “escuela”, producto de la complejidad, y otras construcciones sociales específicas encargadas de ejercer y definir los nuevos modos de socialización, no ya para algunas capas o sectores sociales reducidos, sino para la casi totalidad de la población.

La lectura de los procesos educativos abrazada en este trabajo se afirma en el planteo teórico de Norbert Elias, básicamente, a partir de la articulación de las estructuras de la personalidad y social en procesos temporales de larga duración². Una incursión por su lógica resulta concluyente:

“Por otra parte, la manera en que una sociedad de este nivel (modernas, industriales-urbanas) trata la adaptación del individuo a sus funciones y tareas de adulto muchas veces favorece en gran medida esta escisión y esta tensión anímicas. Cuanto más intensa y multilateral es la regulación de los instintos, cuanto más estable es la formación del súper-yo, necesario para el cumplimiento de las funciones del adulto en una sociedad, mayor será también, ineluctablemente, la distancia entre la conducta del niño y la del adulto; más arduo

2 Si bien el autor se nutre de la teoría psicoanalítica, y adopta algunos conceptos como “yo”, “ello” y “súper-yo” para explicar puntuales aspectos de la estructura de la personalidad, esta adopción debe entenderse como parte de una influencia de época. No puede leerse la lógica de las “figuraciones”, asentada en la interpenetración constante y las cambiantes formas que sintetizan la interrelación de las estructuras señaladas, a partir de una lectura ortodoxa de la teoría freudiana.

será el proceso de civilización individual y mayor el tiempo necesario para que el adolescente esté capacitado para cumplir las funciones del adulto. Precisamente porque es tan grande el abismo entre la actitud de los niños y la actitud que se exige a un adulto, al adolescente ya no se le sitúa, como sucede en sociedades más simples, tan pronto, siendo aún un niño, directamente en el primer peldaño del escalafón funcional del que algún día tendrá que alcanzar la cima. El adolescente ya no aprende su futura función directamente al servicio de un maestro, como hacía el escudero de un caballero o el aprendiz del maestro de un gremio, sino que de momento se le excluye de la sociedad y de los círculos de los adultos durante un período de tiempo cada vez más prolongado. Los jóvenes de capas funcionales cada vez más amplias ya no son preparados para la vida adulta directamente, sino indirectamente, a través de instituciones especializadas, escuelas y universidades” (Elias, 2000: 29).

Siguiendo los lineamientos seleccionados, el presente trabajo, plantea la posibilidad de re-pensar las funciones y prácticas del sistema educativo, partiendo del supuesto que una de las problemáticas que exhiben los modelos educativos latinoamericanos radica en la enorme desigualdad educativa de sus sistemas, probablemente, tan marcada y distante, como la ausencia de relaciones de imbricación e interdependencia constantes en periodos de larga duración que sufren sus actores, casi “endémicamente”, en este tipo de sociedades.

1- DISCUSIONES Y ENFOQUES DE LA RELACIÓN INDIVIDUO-SOCIEDAD

La relación entre individuo y sociedad es uno de los tópicos de la discusión sociológica generadora de permanentes debates, que aún hoy no encuentra una resolución acabada producto del consenso de las diferentes escuelas.

Las líneas sociológicas pueden, en una primera aproximación, clasificarse en dos grandes grupos: las que otorgan primacía al individuo, y por tanto la sociedad es la resultante de la aglomeración de éstos; y las que convierten al individuo en un epifenómeno de la estructura, única instancia de explicación causal. Producto del desarrollo teórico de puntuales escuelas y autores, emergen enfoques que orientan el análisis a la articulación individuo–sociedad en un intento de superación de las dicotomías teóricas³.

Estas dicotomías que oponen las categorías señaladas solo son posibles en el transcurso histórico en el cual se produjo el proceso de individualización que permite pensar al individuo aislado, afuera, enfrentado respecto de la sociedad. Este proceso de individualización fue resultado de la diferenciación e integración crecientes en el desarrollo de los entramados humanos que, en la dirección del *proceso de la civilización*, modificaron las estructuras sociales y las estructuras de la personalidad.

“En toda transición desde una forma predominante de organización de la supervi-

³ El conjunto de la obra de Norbert Elias puede tomarse como uno de los principales referentes en esta concepción teórico-epistemológica.

vencia, que comprende a menos personas y es menos diferenciada y compleja, hacia una respectivamente más amplia y compleja, se modifica de una manera característica la posición de los seres humanos particulares en relación con la unidad social a la que dan forma al reunirse; dicho en pocas palabras: la relación entre individuo y sociedad” (Elias, 2000: 193).

El proceso histórico-social que reconstruye Elias es el *proceso de la civilización*. Éste implica que el desarrollo humano se realiza en la dirección de una integración y diferenciación crecientes en que se complejiza la red de interdependencias y se hacen más largas las cadenas funcionales que vinculan a los individuos entre sí. Las estructuras de la personalidad también se van configurando en la misma dirección requiriendo un creciente autocontrol de actos y emociones.

Otro factor que caracteriza la progresiva dirección hacia la centralización es la aparición de instituciones que monopolizan la violencia física y la recaudación tributaria. Una de las consecuencias de este proceso es el surgimiento de ámbitos pacificados de los cuales se va retirando, paulatinamente, el ejercicio de la violencia física como forma predominante de relación social.

“En términos generales, la dirección en que se cambian el comportamiento y la economía afectiva de los hombres cuando se transforma la estructura de las relaciones humanas del modo indicado es la siguiente: las sociedades que carecen de un monopolio estable de la violencia física son, al propio tiempo, sociedades en las que la división de funciones es relativamente escasa y las secuencias de accio-

nes que vinculan a los individuos, relativamente breves. A la inversa: sociedades con monopolios estables de violencia física, representados, en un principio, por una gran corte principesca o real, son sociedades en las que la división de funciones es más o menos complicada y en las que las secuencias de acciones que vinculan a los individuos, son más prolongadas, mientras que también son mayores las dependencias funcionales de unas personas con relación a otras” (Elias, 1993: 455).

Si bien las estructuras de la personalidad se transforman en interdependencia con las estructuras sociales, la configuración de las mismas está asimismo vinculada a las posiciones que se ocupen en la red de interdependencia. En la historia de las sociedades europeas, quienes ocupan lugares periféricos (más alejados de las posiciones centrales), desarrollan un aparato psíquico que se configura más lentamente y, probablemente, de manera menos “completa”. En cambio, quienes están en lugares centrales de definición, despliegan más rápidamente las estructuras de personalidad acorde con las nuevas condiciones de las estructuras sociales. La velocidad y amplitud con que se difunde la matriz de los grupos centrales a los otros grupos sociales, estará relacionado con la capacidad de los sectores dominantes de influir en el resto del entramado social⁴. Esto supone una fuerte red de imbricación en la figuración⁵. Por su propia

4 La lógica analítica que construye Elias entiende que en las sociedades centralizadas las acciones de los grupos que ocupan espacios en lugares asociados a las tomas de decisiones sociales, poseen un carácter autónomo y expansivo en relación al resto de la sociedad.

5 Con el concepto *figuración* Elias establece una relación de entrelazamiento entre el

dinámica interna, una de las características del proceso civilizatorio consiste en que las pautas de control de las emociones se propagan en todo el entramado humano.

Desde esta perspectiva, que vincula los cambios en ambas estructuras, social y de la personalidad, consideradas como estructuras mutables en los procesos históricos de larga duración, este artículo analiza la forma específica que adquiere la relación señalada en Latinoamérica, específicamente en Argentina, atendiendo las repercusiones que produce en el sistema educativo básicamente en su dimensión socializante.

De este modo, analizar la forma particular que adopta la “velocidad” y “amplitud”, de la inestable influencia de los grupos centrales al conjunto social en clave educativa constituye el supuesto teórico de mayor relevancia en el presente análisis.

2-LATINOAMÉRICA: MODERNIDAD DESDE EL ESTADO

Las sociedades modernas logran configurarse mediante un proceso histórico de diferenciación de los diversos campos de actividad, éstos a su vez, gradualmente, construyen lógicas específicas que posibi-

nivel individual y colectivo que presenta la lógica social advirtiéndole que la relación no puede ser estática. Es decir, existen equilibrios fluctuantes entre las tensiones e interacciones humanas, individuales y grupales, en cada constructo específico y para cada etapa histórica. De modo sintético, es posible atribuirle al término *figuración* la capacidad de proscribir la idea de individuo y sociedad como unidades separadas e inconexas. Este principio lógico adquiere notoriedad al interior de las ciencias sociales, llegando al extremo de despertar en los lectores de Elias una interpretación simplificada de su compleja y extensa teoría bajo el epígrafe de: *teoría figuracional*.

litan su integración, organización y reproducción⁶. De este manera, podemos entender que los procesos y los productos de cada uno de estos “campos” no pueden ser deducidos mecánicamente de la estructura social ni del estado general de la lucha de clases, su funcionamiento responde a una dinámica y lógica interna relativamente autónoma, resultado de las tensiones por la legitimidad y el poder dentro de cada uno de ellos (Bourdieu, 1995). Ambas concepciones de la sociedad afirman la indisolubilidad de lo material y lo cultural, y permiten la mediación teórica entre estructura y superestructura, y entre lo social y lo individual.

Desde la teoría de los campos, una de las primeras rupturas con el sentido común lo representa la negación de la concepción de “sociedad” como unidad morfológica. Las diferentes “esferas”, a mayor desarrollo social mayor es la especificación de las esferas, van constituyendo lógicas propias en relación al capital específico que rige en cada una de ellas. Esta concepción que comienza a rastrearse en los estudios de Max Weber (Weber, 1964), en Bourdieu adquiere profundidad al lograr explicar el funcionamiento interno y las relaciones con otras esferas, o en términos bourdieanos: “campos”. Los diferentes campos con sus respectivas lógicas “relativamente autónomas”, son los que definitivamente componen alguna forma supra-social. Para su comprensión deberemos enfocarnos en los

6 La manifestación de la sociología clásica entendida en la obra de Max Weber, realiza los primeros aportes en esta lógica teórica al situar el paso de una “esfera” única, la religiosa, hacia múltiples esferas cada una con un tipo de racionalidad específica.

estudios de las luchas internas por la apropiación de los campos específicos y las relaciones entre éstos en una suerte de campo del poder (Bourdieu, 1995).

Siguiendo la lógica teórica expresada en párrafo anterior, el presente artículo se enfocará en un campo específico: el educativo. Sin poder reconstruir su proceso histórico de forma completa, por razones de límites de la comunicación, se focalizará el análisis en una etapa medular para la historiografía educativa argentina, como es el momento germinal de la primera ley educativa⁷.

Los principios reguladores de la primera ley educativa (1.420), se pueden sintetizar encauzados en dos direcciones: la búsqueda de la homogeneidad y la centralidad como modo de expandir desde un centro lógicas a la totalidad del entramado social.

“El Estado tenía presencia en todas las esferas de la vida social, en el sistema educativo de la época intervenía y regulaba las formas pedagógicas, también lo hacía en los contenidos que se impartían y los valores que se adoptaban. La disciplina era impuesta desde el mismo Estado, como una forma de asegurarse la unificación de normas y valores. Lo anteriormente mencionado era siempre igual para todos sin atender mayores diferencias sociales, geográficas, culturales, que siempre existieron en este país. No puede entenderse la idea de ho-

⁷ Se hace referencia a la Ley de Educación Común 1.420 sancionada en 1884. Sin embargo es imposible no considerar la historia que conduce a la plasmación de esta norma al momento de re-construir la historia educativa argentina. En este sentido, y para establecer una suerte de eslabonamiento del proceso, se puede consultar el trabajo de Ana María Montenegro; *“Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja. (Buenos Aires, 1580-1911)”* (Montenegro, 2012).

mogeneizar sin atender un criterio central; era objetivo del sistema educativo asegurar a la gran mayoría de sus agentes el acceso a las herramientas necesarias para garantizar un orden social en construcción. El sistema educativo es parte fundamental de esta instancia de organización del poder y de ejercicio de la dominación política” (Carelli, 2003: 26).

Analizar la historia Argentina y regional requiere un instrumental teórico que permita ordenar y explicar las múltiples (casi infinitas) variaciones materiales del orden empírico y, conjuntamente, que pueda someterse a prueba en ese mismo orden. En este sentido, es necesario someter a crítica las categorías teóricas que han sido construidas en contextos históricos diferentes a aquellos en que van a ser aplicados. A propósito de ello, Waldo Ansaldi asegura que cualquier análisis sobre las sociedades latinoamericanas que recurra a instrumental teórico-metodológico originalmente elaborado para el caso de las sociedades europeas, no puede dejar de tener en cuenta dos aspectos primordiales: en primer lugar, nuestras sociedades, en tanto parte del sistema capitalista mundial, *“comparten la lógica de funcionamiento de la sociedad capitalista, aunque la historia de cada una sea diferente (y la distinción entre el análisis lógico y el análisis histórico es central)”* (Ansaldi, 1992: 56). Y, en segundo lugar, no obstante su condición de capitalistas, las sociedades latinoamericanas se hallan en situación de dependencia, lo que constituye un dato vital para cualquier tipo de análisis socio-histórico.

La historia nos permite verificar la perte-

nencia y fidelidad del caso argentino hacia un proceso civilizatorio de escala mundial que se expande como nota definitoria de la modernidad. Entre las décadas de 1860 y 1880 un grupo reducido (y letrado, dirá Halperín) encarnado por Alberdi, Gutiérrez y Sarmiento, entre otros, adopta una serie de ideas, posteriormente devenidas en políticas de estado, que desembocarán entre las múltiples manifestaciones en la sanción de la primera ley educativa de alcance nacional, la Ley Nacional de Educación Común (1.420). Esta ley es resultado de una conjunción de dimensiones que se entrelazan dando inicio a lo que se conoce como educación formal.

La dimensión que interesa, a los fines de este trabajo, es aquella que permite conocer la visión que existía por entonces sobre la relación individuo-sociedad y la dinámica que resulta en alusión a lo que anteriormente se destacó, mediante cita de Norbert Elias: la condición moderna de adaptación de funciones de los individuos en el proceso de socialización. La primera transformación en el caso argentino queda cristalizada con la posición de Sarmiento al redefinir el papel del Estado en relación a la educación, otorgándole una figura interventora y verticalista. Así, es el Estado quien comienza a definir las lógicas de sentido y percepción que poseían los agentes, configuradas hasta entonces, casi exclusivamente, por el mundo socio-familiar o inmediato.

“Así serían fáciles y hacederas las Cunas públicas que reciben al hombre en el umbral de la vida; las Salas de Asilo que domestican su índole, disciplinan sus hábitos, preparan su espíritu para pasar a la Es-

cuela primaria que pone a su disposición los instrumentos del saber, para entregarlo a la Escuela Superior que lo inicia en los conocimientos indispensables en la vida civilizada. La Escuela de Artes y Oficios, cuando la Normal de este nombre haya derramado por todas partes sus maestros, puede más tarde recibir en su seno a este peregrino que viene desde la infancia hasta la pubertad, pasando por las diversas preparaciones para entrar en la vida, hasta que dotada su inteligencia de la capacidad de discurrir con acierto, y sus manos con un arte para producir riquezas, llegue a la edad adulta, al desempeño de los deberes que la sociedad le impone, y por las lecturas, los diarios, la vida pública, los espectáculos y el contacto con los otros hombres termine sólo con la vida este continuo aprendizaje, que constituye la esencia del hombre civilizado; porque sólo los pueblos bárbaros quedan al salir del hogar doméstico, irrevocablemente educados en costumbres, ideas, moral y aspiraciones” (Sarmiento, 1915: 455-456).

El caso local no escapa a los condicionamientos y clima de época que se ajustó en seguir y representarse como uno de los ejemplos más “puros” de implantación-imitación social en Latinoamérica de una lógica político-económica de alcance mundial. Positivismo y liberalismo sintetizarían el mundo de las ideas locales y globales, pero tal implantación no hubiese resultado posible sólo adoptando un modo de concepción educativa, la realidad da cuenta que Argentina comenzaba a definirse como economía complementaria en un contexto de transformaciones internacionales y ane-

xió de nuevos puertos, rutas, ciudades⁸ y mercados al sistema económico mundial (Oszlak, 2012). Probablemente esta obediencia y aceptación de un modelo económico mundial por parte de la elite local supuso un beneficio directo a los intereses de la oligarquía pampeana, al tiempo que se gestaba un esquema social con visiblemente más expectativas que las posibilidades concretas de un modelo en definitiva, periférico.

La historia dota de especificidad a los procesos, especificidad que debe ser estudiada y explicada; esto, sin embargo, no impide la búsqueda de las *invariantes formales* en las *variaciones materiales*. Considerar irreductible la especificidad histórica conlleva el riesgo, y la tentación, de convertir nuestro continente, utilizando un término antropológico, en un territorio “exótico”⁹. La realidad de América Latina no puede ser leída al margen de los procesos intra e internacionales. Como afirma Goldberg, el *proceso de la civilización* latinoamericano presenta diferencias respecto del europeo, pero no puede comprenderse sin él. (Goldberg, 2009).

8 Para profundizar el peso que tuvo en la época el desarrollo de las “grandes” ciudades, y específicamente el caso de Buenos Aires, se puede consultar Gutman, M y Reese, T. “Buenos Aires 1910. El imaginario para una gran capital”. (Gutman - Reese, 1999).

9 En las últimas décadas emerge una creciente utilización de marcos teóricos que exotizan diferentes fenómenos sociales al límite de presentar cada realización práctica como única y sin contexto de paralelismo. Los análisis sobre la escuela no escapan del modismo; sin embargo, lo que resulta sugerente es que las normas y reglamentaciones educativas argentinas adoptadas tras las reformas de las leyes 24.195 (1993) y 26.206 (2006) discurren con similar principio lógico.

En la historia de las sociedades latinoamericanas, caracterizadas por las permanentes rupturas de los procesos, se produciría un constante desfasaje entre las condiciones objetivas y el campo de las representaciones que podría pensarse también como desfasaje entre los campos y los habitus, considerando que los habitus son lo social hecho cuerpo. En Bourdieu, el habitus constituye la articulación entre lo objetivo y lo subjetivo, entendiendo lo subjetivo como lo social individualizado. La individualización es producto del proceso de civilización en la dirección de una mayor autoacción sobre la coacción externa.

La construcción de un aparato psíquico de autocontrol es el resultado de un largo proceso, el proceso de la civilización como se dio en Occidente. Éste direcciona la construcción de la estructura de la personalidad en interdependencia con las transformaciones en la estructura social, en el sentido de la necesidad de un creciente autocontrol que se va instalando y automatizando en los individuos hasta consolidarse como aparato psíquico.

En este proceso, la constitución de instituciones centrales estables que monopolizan la violencia física¹⁰ es un requisito indispensable para la conformación de ámbitos pacificados de los cuales se retira la violencia física como modo predominante de relación social.

En Argentina, la creación del Estado nacional supone, en un primer momento, la sub-

10 La obra de Pierre Bourdieu acompaña y profundiza esta mirada acuñando el término “violencia simbólica”, mediante el cual margina cualquier elemento de fuerza física en los procesos de dominación, dimensión que define los procesos contemporáneos.

ordinación de las diferencias regionales a la unidad, territorial y política, que el mismo implica. Si bien este momento sufrirá una redefinición, en lo que a idea de las relaciones nación-provincias respecta, las acciones del Estado –vía sistema educativo, codificación jurídica, entre otras-, tendientes a la construcción de una ciudadanía, de una identidad nacional, consiguieron construir un campo de representaciones que, de alguna manera, construyó y perduró como sentido común nacional, o “habitus de estado” en terminología bourdeana, durante más de cien años.

Una de las más importantes acciones inaugurales del Estado argentino consiste, entonces, en construir una ciudadanía inexistente a partir de una heterogénea realidad. *“Una nación no es una nación sino por la conciencia profunda y reflexiva de los elementos que la constituyen”* (Alberdi, 1955). Conviene recordar el planteo de Pierre Bourdieu que otorga al Estado la capacidad y potencialidad para imponer e inculcar estructuras cognitivas.

“La construcción del Estado va pareja con la construcción de una especie de trascendencia histórica común, inmanente a todos sus ‘súbditos’. A través del marco que impone a las prácticas, el Estado instaura e inculca unas formas y unas categorías de percepción y de pensamientos comunes, unos marcos sociales de la percepción, del entendimiento o de la memoria, unas estructuras mentales, unas formas estatales de clasificación. Con lo cual crea las condiciones de una especie de orquestación inmediata de los habitus que es en sí misma el fundamento de una especie de consenso

sobre este conjunto de evidencias compartidas que son constitutivas del sentido común” (Bourdieu, 1997: 117).

De este modo, en un sentido general, el sistema educativo se constituye en uno de los pilares en la creación y expansión de un orden común al conjunto de la sociedad.

“Es la escuela el mecanismo que socializó a la “nueva” sociedad que emergía. La Ley 1.420 tenía como uno de sus objetivos la conformación de un escenario común, esto es desarrollar en los agentes una forma de visión del mundo compartida (sentido común), para lo cual había que dotarlos de los códigos adecuados para el nuevo escenario. Una vez logrado el objetivo es que surge la idea de un país con fuerte cohesión social, comienza a construirse una nación con conciencia e identidad de sí misma” (Carelli, 2003: 24).

La constitución del Estado moderno en nuestro país va indisolublemente ligada con el proceso de constitución de los campos que, justamente por su carácter dependiente, requieren de la acción estatal para conformarse. Dejando sentado que es el propio Estado quien se consagra como artífice principal en las instancias germinales de lo que deberían ser las lógicas específicas, es posible resumir que las políticas y acciones estatales ejercen una decisiva influencia en la configuración del espacio social argentino desde sus comienzos.

La historia nacional muestra como las diferentes configuraciones del espacio social han estado asociadas a las heterogéneas formas asumidas históricamente por el Estado, y a las cambiantes clases de acciones de ellas derivadas. Esto permite considerar

al Estado como un actor central en la configuración de los entramados sociales y las redes de interdependencias correspondientes, y por lo tanto, sostener que la forma adquirida por éste a partir de 1970, y especialmente en la década de 1990, incide en la desarticulación y a menudo destrucción de las cadenas funcionales de interdependencia que vinculaban a los agentes en el espacio social argentino.

Resulta legítimo asociar a las nuevas relaciones Estado-espacio social, la recurrencia de movimientos “des-civilizadores” al ligarse directamente con el desencadenamiento del aumento relativo de la indiferenciación y desintegración en los entramados humanos nacionales. Lo expuesto, no puede dejar de afectar las estructuras de la personalidad que se constituyen interdependientemente con las estructuras sociales. Así, podría pensarse que en nuestro país su historia conduce a la constitución de súper-yo irregulares o incompletos, y trasladándonos a la dimensión social, en “*habitus discordantes*” por conformarse en procesos caracterizados por cambios bruscos, interrumpidos. Lo expuesto, probablemente ayudaría a comprender las oscilaciones pendulares en ambas estructuras (social y de personalidad).

Esta inestabilidad del *habitus* estaría relacionada con condiciones objetivas marcadamente frágiles y constantemente interrumpidas; al mismo tiempo, los campos se constituyen y funcionan con escasa autonomía por lo que no garantizan la continuidad necesaria para el proceso de constitución de identidades. En otros términos, Bourdieu observa que la explicación a la incapaci-

dad de sintonía permanente del *habitus*, se comprende en relación al lugar que ocupa cada agente en la sociedad, y a la capacidad de comprensión, movilidad y acción que esa posición otorga.

“El habitus no está necesariamente adaptado ni es necesariamente coherente. Tiene sus grados de integración, que corresponden, en particular, a grados de ‘cristalización’ del status ocupado” (Bourdieu, 1999: 210).

A partir de la construcción teórica desarrollada comienza un recorrido que, apoyándose en el esquema expuesto, comprende la discordancia de los *habitus* como expresión de la escasa imbricación en la red de interdependencias sociales.

3-ANÁLISIS FIGURACIONAL Y FUNCIÓN EDUCATIVA

El actor y sus acciones no pueden considerarse desde el inespecífico y unilateral espacio del voluntarismo y la acción racional. Son las relaciones mantenidas por el individuo al interior de un cuerpo social lo que define sus “particulares” rasgos.

“En un primer momento, el recién nacido no es más que un proyecto de ser humano. De aquello que percibimos en él como diferenciador, como su constitución particular, no surge forzosa y unívocamente su forma adulta individual del modo como surge de una semilla una planta de un tipo determinado, sino que esta constitución diferenciadora del recién nacido presenta un gran abanico de posibles individualidades. En un primer momento no hace más que mostrar los límites y la situación de la

curva de dispersión en la que un día podrá levantarse la forma individual del adulto. Cómo se desarrollará realmente esta individualidad, de qué índole será la forma de marcados perfiles en la que poco a poco se irán fijando los rasgos suaves y moldeables del recién nacido, es algo que no depende únicamente de la constitución natural del niño, sino del desarrollo de sus relaciones interpersonales” (Elias, 2000: 24).

Siguiendo el constructo elisiano que asocia la definición de la estructura de la personalidad del nuevo agente en una red de relaciones interdependientes, es posible pensar en una redefinición relativa a la función de la educación en procesos sociales como el argentino.

Es precisamente en este tipo de sociedades que, como se sostiene en el trabajo, no se terminan de desarrollar estructuras de la personalidad completas, la función educadora por parte del Estado requeriría un esfuerzo mayor en la dirección de una “disociación” de los proyectos educativos con las posiciones y funciones de los agentes (o padres y familias de los mismos) en la red de interdependencia.

Para la comprensión analítica de este trabajo, resulta necesario remarcar la relevancia que se otorga a la función desempeñada por el sistema educativo como uno de los principales factores con capacidad de posicionar y re-posicionar al nuevo agente en el espacio social¹¹. En tanto, mediante

su huella podría producirse la adquisición (en aquellos casos que no son nativos del sector social que define el modelo educativo) de herramientas y códigos sociales para el nuevo agente, adquisición que permite ampliar e incorporar esquemas lógicos y de pensamiento completamente desconocidos por este agente, y al mismo tiempo, legítimos en el espacio social.

Nos encontramos a veinte años de la derogación de la primer ley educativa en Argentina, momento inaugural de una etapa de reformas en el campo educativo que no parece encontrar una definición que finalice en políticas educativas que rebalsen las demarcaciones de los tiempos políticos-electorales de cada gestión.

En el lapso señalado asistimos a profundas transformaciones en términos educativos en Latinoamérica, la mayoría de los países de la región comenzaron sus reformas educativas en la década de los noventa del siglo XX. Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Nicaragua, Panamá, Perú, Uruguay entre otros países, emprendieron en la década señalada procesos de descentralización de la gestión administrativa de sus sistemas educativos hacia unidades más reducidas. Para establecer un resumen de las reformas educativas de la región (cabe aclarar que es variada), se podría destacar: aumento significativo de la descentralización; otorgamiento de mayores niveles de autonomía; incorporación de nuevos actores en las decisiones de los proyectos educativos (como

11 Para Bourdieu “*El espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que, en las sociedades más avanzadas como Estados Unidos, Japón o Francia, son sin ninguna duda los más eficientes: el capital económico y el*

capital cultural” (Bourdieu, 2012: 29). A partir de entender la dinámica en la distribución de capitales, el artículo hace referencia, en todos los casos expresados, a la capacidad del Estado de participar (vía sistema educativo) en la distribución del capital cultural.

directivos, maestros, padres, hasta los propios alumnos). Las re-formas incluyeron guías de clasificación y medición de los logros educacionales de los sectores “pobres”, éstos debían hacerse en términos de continuidad educativa¹², quedando excluida toda mención de la escuela como lugar de generación y difusión de conocimientos al conjunto de los sectores sociales.

Si bien algunas de las políticas educativas del periodo neoconservador de finales del siglo XX están en revisión por los actuales gobiernos, los aspectos referidos a la descentralización y autonomía de decisiones no parecen haber sufrido cambios, al menos en Argentina.

Lo que subyace a las reformas educativas de aquella década es una suerte de retirada del Estado-Nación como figura que monopoliza las fuerzas, pero básicamente como agente transportador de conocimiento. Por lo tanto, una retirada del mismo deja lugar al juego de fuerzas propio de cada sector social al momento de la imposición de sus intereses, funciones y, en términos bourdieanos, capitales.

¿Qué función estaría ejerciendo el Estado en una sociedad que construye modelos educativos ad-hoc para cada sector social, rigiéndose para la definición de extensión de contenidos, profundidad y pertinencia por las mismas condiciones de su alumnado, existiendo una diferenciación de los modelos en relación a una suerte de hándi-

cap de cada sector social?

Es decir, en términos de Bourdieu, una escuela con alumnado proveniente de sectores dotados de estructuras más complejas y mayores volúmenes de capitales estaría recibiendo, construyendo y formando parte de la ya compleja red de interdependencias del entramado social en esferas centrales, cercanas a las funciones con mayor autonomía y potencialidad de realización. Pero, y al mismo tiempo, bajo la misma sociedad y sistema educativo, los sectores más alejados en la red de imbricación estarían obteniendo una educación sólo acorde con las funciones que ejercen sus progenitores y familias en la trama social, y a la inversa de los sectores precedentes. De este modo, podemos sintetizar el análisis descripto a partir de la categoría “*trayectorias educativas circulares*”, donde el punto de partida del alumno es prácticamente el mismo al de llegada.

En suma, la historia latinoamericana, y específicamente la argentina, discurre en procesos trancos, inacabados que, paralelamente, llevan como una de las únicas constantes estructuras de la personalidad incompletas. No obstante, esta lectura de la historia solo sería parcial sino consideráramos la perspectiva de yuxtaponer a las estructuras de la personalidad incompletas, la aceptación y hasta incentivo por parte del Estado mediante las políticas educativas, de atender a cada sector social en relación directa, casi mecánica, a la función que ocupan sus progenitores y grupos de pertenencia en el entramado social.

De este modo, se pone en discusión la diferencia sustancial entre las posiciones de

¹² Se hace referencia al informe de la CEPAL “*La brecha de la equidad: Una segunda Evaluación*”, en el mismo se establece que la continuidad educativa se “expresa en tres aspectos: asistencia efectiva a clases, progresión efectiva a lo largo del proceso (minimización de la repitencia), y permanencia en el sistema (minimización de la deserción)” (CEPAL, 2002: 153).

los agentes en la red de interdependencias con los modos de recepción y convivencia de los procesos socializantes institucionalmente reglados, y la incidencia de éstos en direcciones de transformaciones o mantenimiento de la estructura y dinámica social.

Lo expuesto nos permite afirmar que las consecuencias sociales de las transformaciones educativas se caracterizan por la auto-reproducción de las carencias y la indefinición de las estructuras, tanto sociales como de la personalidad en sectores sociales que desempeñan funciones en la periferia del entramado social en periodos de larga duración. Sectores que si bien son periféricos por sus funciones, en estas latitudes son cuantitativamente mayoritarios, permitiendo entender que la lógica educativa de “*circularidad*” estaría funcionando como factor regresivo en el vernáculo proceso civilizatorio argentino.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERDI, J. (1955); “*Fragmento Preliminar al Estudio del Derecho*”. Editorial Hachette, Colección El Pasado Argentino. Buenos Aires.
- ANSALDI, W. (1992); “¿*Conviene o no conviene invocar al genio de la lámpara?*” En Revista *Estudios Sociales* N° 2, Santa Fe, Argentina.
- BOURDIEU, P. (1995); “*Respuestas. Por una antropología reflexiva*”. Editorial Grijalbo, México, Distrito Federal.
- BOURDIEU, P. (1997); “*Razones Prácticas*”. Editorial Anagrama. Barcelona.
- BOURDIEU, P. (1999); “*Meditaciones Pascalianas*”. Editorial Anagrama, Barcelona.
- BOURDIEU, P. (2012); “*Capital cultural, escuela y espacio social*”. Ediciones Siglo Veintiuno. Buenos Aires.
- CARELLI, A. (2003); “*Análisis social del sistema educativo argentino. Formas de producción y reproducción social del habitus, en el marco de la Ley Federal de Educación 24.195*”. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de San Juan, Departamento de Sociología. San Juan.
- CEPAL (2002). “*La brecha de la equidad: Una segunda Evaluación*”. En: Segunda Conferencia Regional de Seguimiento de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, mayo de 2000.
- ELIAS, N. (1990); “*Compromiso y distanciamiento*”. Editorial Península, Barcelona.
- ... (2000); “*La sociedad de los individuos*”. Editorial Península, Barcelona.
- ... (1993); “*El Proceso de la Civilización*”. Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- ... (1998); “*La civilización de los padres y otros ensayos*”. Editorial Norma, Serie Vitral. Bogotá.
- GOLDBERG, M. (2009); “*Sociología e historia. Una mirada sociohistórica*”. Ponencia en: XXVII Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología. ALAS. Buenos Aires.
- GUTMAN, M y REESE, T. (1999) “*Buenos Aires 1910. El imaginario para una gran capital*”. Editorial Eudeba. Buenos Aires.
- MONTENEGRO, A. (2012) “*Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja. (Buenos Aires, 1580-1911)*”. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.
- OSZLAK, O. (2012); “*La formación del Estado argentino*”. Editorial Ariel. Buenos Aires.
- SARMIENTO, D. (1915); “*Educación popular*”. Biblioteca Argentina. Buenos Aires.
- WEBER, M. (1964); “*Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*”. Fondo de Cultura Económica. México, Distrito Federal.

- Recibido el 2 de noviembre de 2014

- Aprobado 6 de diciembre de 2014